

Demokratiebildung nachhaltig gestalten!

Was wir meinen? Was wir wollen? Wovon wir ausgehen?

Was wir wissen und noch nicht wissen (können)?

Einblicke zu Hintergründen und Anregungen zur vertiefenden Lektüre

zusammengestellt von Christa Kaletsch

Das Bündnis hat sich zum Ziel gesetzt, sich damit auseinanderzusetzen, wie eine Bildung für eine demokratische Gesellschaft aussehen sollte, wenn sie den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts entsprechen möchte. Und das nicht einfach nur so, sondern um sich darauf aufbauend dafür stark zu machen, dass nichts fehlt, unberücksichtigt, übersehen oder ausgeklammert bleibt. Das Bündnis möchte Expertisen vereinen, die aufeinander Bezogenheit von Themen und Herangehensweisen wahrnehmen und dadurch selbst als eine profunde Stimme bei der Entwicklung von Konzepten und Förderprogrammen wahrgenommen werden.

Bildung für eine demokratische Gesellschaft, die zeitgemäß ist, muss aktuelle Entwicklungen aufnehmen und darauf reagieren können. Was macht die Herausforderungen aus: Wir leben in einer Zeit, in der die globalen Verflechtungen und Interdependenzen vor Ort spürbar sind und in der die im historischen Nationalsozialismus geprägten Homogenitätsvorstellungen weiter wirksam sind und wieder verstärkt raumgreifen. Beides zusammen zu sehen und Alternativen für rassistische Krisendeutungen entwickeln zu können, beschreibt die zentrale Aufgabe. Darin steckt die Notwendigkeit, die bisher noch nicht konsequent zusammengedachten Themen- und Handlungsfelder: Demokratie- und Menschenrechtsbildung (mit einem starken Kinderrechtsbezug), historisch-politische Bildung, die sich einer diskriminierungskritischen Auseinandersetzung mit den Kontinuitäten nationalsozialistischer Welt- und Selbstbilder auseinandersetzt und globalem Lernen als miteinander verbunden wahr- und ernst zu nehmen. Diese Erkenntnis ernst zu nehmen, leitet eine Auseinandersetzung ein, in der sich das Verständnis von Demokratie lernen befragen und schärfen lässt.

„Demokratieförderung vs. Politische Bildung?“ lautet der Titel eines Quartalsheftes der „Politischen Bildung – Journal für politische Bildung“ 2019 im Wochenschau Verlag. Ein wichtiger Titel mit einer Vielzahl wegweisender Impulse, in denen sich langsam die Erkenntnis Bahn bricht, dass die beiden Richtungen nicht konkurrenz, sondern einander fördernd, ja sogar einander bedingend zu betrachten sind. Dies gelingt aber nur, wenn die Angebote des Demokratielernens in Schule (aber auch in außerschulischen Kontexten) einen konsequenten Menschen- und Kinderrechtsbezug haben und Fragestellungen und Standards politischer Bildung mitdenken. Nicht jedes Peerprojekt ist geeignet, demokratische Handlungskompetenzen zu stärken und die kritische Analysefähigkeit zu fördern.

Beim Thema Demokratielernen in der Schule ist die Schule als Ganzes gemeint. Schule ist (wenn auch ein besonderer, so doch auch) ein Ort in der Demokratie. Als solcher kann und sollte Schule sich begreifen und die Herausforderungen, die sich allgemein ergeben wahr- und annehmen. Gleichzeitig geht es aber eben auch um die Frage von Demokratie in der Schule. Und dabei geht es vor allem auch um die Frage einer demokratischen Schulentwicklung, was die Förderung von Haltungen und die Entwicklung von Handlungsspielräumen zur Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme von Schüler_innen betrifft. (vgl. Himmelmann 2017: Demokratie-Lernen in der Schule)

Die Entwicklung einer **demokratischen Schulentwicklung** kann und sollte **kinderrechtsbasiert** sein. Entlang der vier Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention lassen sich Abläufe, Angebote, Strukturen und Haltungen entwickeln, an denen sich die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur orientieren und messen lassen kann. Mit diesem ganzheitlichen und systemischen Ansatz können Schulen (und andere pädagogische Einrichtungen) einen wesentlichen Beitrag zur Menschen- und Kinderrechtsbildung leisten. „Für diesen Prozess der Neuorientierung hat sich der Begriff des Kinderrechteansatzes etabliert. [...] Kinder als Träger eigener Rechte anzusehen, hat Konsequenzen [...] für alle Personen und Organisationen, die mit Kindern und für Kinder tätig sind“, beschreibt Jörg Maywald in dem Band „Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest“ von Lothar Krappmann und Christian Petry. Die oben beschriebenen Aspekte fördern vor allem die mittlere Ebene der Kinder- und Menschenrechtsbildung: das „Erleben durch...“ (Haltungen). Die Elemente: „Wissen über“ (Informationen) und „Handeln für...“ müssen dazu kommen können. Eine kinderrechtsbasierte, demokratische Schulentwicklung stellt wiederkehrend und damit nachhaltig einen expliziten Bezug zu den Kinderrechten her.

Schule als demokratischer Ort in der Demokratie verlangt, dass Lehrer_innen Schüler_innen vor diskriminierenden Äußerungen (egal von wem sie artikuliert werden) schützen müssen. In diesem Zusammenhang ist das 2019 vom Deutschen Institut für Menschenrechten herausgegebene Dossier: „Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule“ wegweisend. Die darin vermittelte Klarheit ist auch für außerschulische Kontexte der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung bestechend hilfreich.

Demokratische Verfahren, Menschen- und Kinderrechte sollten selbstverständlich Teil politischer Bildung sein. An die **Politische Bildung** werden sehr unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen geknüpft. Einen umfassenden und guten Einblick in die Entwicklung dazu gibt der von Wolfgang Sander und Peter Steinbach 2014 herausgegebene Sammelband: Politische Bildung in Deutschland. Die an politische Bildung formulierten Anforderungen reichen von der Förderung einer demokratischen Kultur über die Vermittlung von Grundkenntnissen der zentralen Aspekte der demokratisch verfassten Gesellschaft bis hin zur Emanzipation und fundamentalen Infragestellung der bestehenden Verhältnisse. Sie thematisieren Machtverhältnisse auf kommunaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene.

Aktuell bestimmen dabei folgende Fragestellungen und Ausrichtungen den Fachdiskurs zur Politischen Bildung:

Die Förderung kritischer mündiger (Staats)-Bürger_innen wird vielfach als Ziel politischer Bildung formuliert. Im Kontext einer globalisierten Welt weist Paul Mecheril kritisch auf die fehlende Problematisierung von Staatsbürgerschaft(en) hin. Daran anschließend lässt sich die Frage aufwerfen, ob es künftig nicht viel mehr um die Reflexion globaler Fragen für die globale Antworten gefunden werden müssen, gehen sollte. In diesem Zusammenhang sind Fragen von Nationalstaaten, Staatsbürgerschaft und Nationalismus im Kontrast zu Konzepten, die ein Verständnis von Weltbürger_innen-Schaft haben, zu betrachten. Sabine Achour regt hierzu an: „Um den gesellschaftlichen Trend zum Nationalismus zu überwinden, muss politische Bildung, verstanden als *global citizenship education* (*kursiv im Original*), verstärkt über den nationalstaatlichen Tellerrand blicken. Prozesse wie Globalisierung und Digitalisierung sind nicht umkehrbar, aber autoritäre Politik suggeriert, sie aufhalten oder gar zurückdrehen zu können.“ (Sabine Achour, Die `Gesplante Gesellschaft´ Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung in: APuZ 13-14/2018)

Die Förderung der politischen Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit gehört vielerorts zum Wesenskern politischer Bildung. Dabei kann die Vorstellung von Handlungsfähigkeit unterschiedlich gedeutet werden und mal mehr oder auch weniger aktivierende Methoden und methodische Fähigkeiten im Sinne von Handeln für Demokratie und Menschenrechte beinhalten. Von manchen Politikdidaktiker_innen wie z.B. Detjen, Massing, Richter und Weißeno wird dabei das Fachwissen als zentral betrachtet. (vgl. hierzu Sandra Reitz Hinweis in ihrem 2017 erschienenen Aufsatz: Menschenrechtsbildung als Beitrag zu Empowerment und Solidarität, in: Achour/Gill (Hg.) Was politische Bildung alles kann. S. 46-59)

Die Kritikkompetenz richtet die Aufmerksamkeit u.a. auf Fragen der Beteiligung der von Entscheidungen betroffenen Menschen. Eine Sensibilisierung für Ein- und Ausschlussprozesse ist in diesem Kontext zentrales Anliegen politischer Bildung. Verknüpft mit demokratiepädagogischen Überlegungen lassen sich in diesem Zusammenhang folgende Fragen aufwerfen: Wer ist betroffen, wird aber nicht gehört? (vgl. Manon Westphal 2018: Kritik- und Konfliktkompetenz... in APuZ 13-14/2018)

Dieser Ansatz erscheint m.E. verknüpfbar mit der Förderung der Konfliktfähigkeit und Konfliktkompetenz. Nach Westphal sollte politische Bildung den Umgang mit Konflikten zum zentralen Thema machen. Sie plädiert für eine Einladung zum „lebendigen Streit über die Interpretation demokratischer Grundwerte“. In diesem Zusammenhang gibt es ein Spannungsfeld zwischen einer eher radikal demokratiethoretischen und einer deliberativen Ausrichtung. Manon Westphal verlangt: „...politische Bildung (sollte) nicht nur einen Zugang zu unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen, sondern zu einer pluralistischen Konfliktkompetenz befähigen. Es sollte ein Umgang mit Konflikten eingeübt werden, der nicht versucht, Meinungsverschiedenheiten durch die Herstellung eines Konsenses einzugrenzen und letztendlich `glattzubügeln““. (Westphal 2018, S. 12)

Nach Pisa spielt die Kompetenzorientierung auch in der politischen Bildung eine Rolle, wobei die Methodenkompetenz weiterhin in der Diskussion ist (siehe oben Verweis auf Detjen u.a.). Aus der Perspektive der Kinder- und Menschenrechtsbildung und dem Demokratie-Lernen spielt die Subjektorientierung und damit ein methodischer Zugang, der die „innere Beteiligung“ der Adressaten von Lernangeboten in den Mittelpunkt rückt, eine zentrale Rolle. Lebenswelt- und Subjektorientierung sind dabei zentrale Begriffe. Politische Bildung darf nicht auf Institutionenkunde beschränkt werden. „Nicht Institutionenkunde macht Demokratie erfahrbar, sondern Möglichkeiten (und auch Grenzen) sich selbst ein politisches Urteil zu bilden und sich zu beteiligen.“ (zitiert nach Achour, S. 44) Die Beschäftigung mit der Relevanz von Emotionen bei der politischen Bildung eröffnet ein neues Diskursfeld. (siehe hierzu den 2019 bei der Bundeszentrale für politische Bildung erschienenen Band von Besand/Overwien/Zorn: Politische Bildung mit Gefühl)

Weiterhin nicht konsequent berücksichtigt, aber nach unserem Verständnis von zentraler Bedeutung ist die Erkenntnis: Gesellschaftliche Kritik muss auch Rassismuskritik beinhalten. Dazu gehört – wie Terkessidis bereits 2004 anmahnte – die Auseinandersetzung mit Staatsbürgerschaft und daraus resultierenden Ein- und Ausschlussmechanismen in Einwanderungsgesellschaften, die Lernende in politischer Bildung mit unterschiedlichen rechtlichen Status adressieren, ohne dies explizit zum Thema zu machen. Aufschlussreich ist in diesem Kontext der Text von Astrid Messerschmidt zu Politischer Bildung in: Mecheril (Hg) 2016: Handbuch Migrationspädagogik. Sie stellt darin fest: „Das Ende der politischen Bildung wäre besiegelt, wenn sich die Überzeugung der Alternativlosigkeit der politischen Verhältnisse durchgesetzt hätte.“ Und fordert daher: „... explizite Kritik an gesellschaftlichen Selbstbildern und bildungspolitischen Strukturen, die begünstigen, dass Migration abgewehrt und fremdmachende pädagogische Unterscheidungspraktiken ausgeübt werden.“ (Messerschmidt 2016, S. 418) Dazu gehört auch die Thematisierung von Funktionsweisen und Kontinuitäten in (Verwaltungs-)Handeln, Diskursen und Haltungen.

Insofern bedarf es einer Sensibilisierung für Unsichtbar- und Vergessen-Gemachtes. Dies beinhaltet eine explizite Auseinandersetzung mit Antiziganismus, Antisemitismus und kolonialrassistischen Welt- und Selbstbildern, sowie der Auseinandersetzung mit den Kontinuitätslinien rassistischer Gewalt in Deutschland.

In diesem Kontext mahnen Zeithistoriker_innen des von Professor Norbert Frei geleiteten Jenaer Center Geschichte des 20. Jahrhunderts eine intensive Beschäftigung mit rassistischer Gewalt an und beklagen selbstkritisch die bisher fehlende Auseinandersetzung. „Dabei wäre die Geschichtswissenschaft in besonderer Weise gefragt.“ (Frei u.a. 2019, S.163) „Das Multiorganversagen von Staat und Gesellschaft verweist darauf, dass es an Wissen über Kontinuitäten rassistischer Gewalt seit den achtziger Jahren und vor allem seit 1989/90 mangelt.“ (Frei u.a., 2019: Zur Rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalsozialismus, S.180)

Mir erscheint es nach den vorliegenden Erläuterungen daher konsequent sich für eine **rassismuskritische, menschenrechtsbasierte politische Bildung** auszusprechen.

Um die Vielfalt der Ausschlussmechanismen wahrzunehmen, bedarf es einer fortlaufenden Auseinandersetzung und vor allem Offenheit für bisher nicht wahrgenommene Themen und Mechanismen. Aus diesem Grund wurde die Begrifflichkeit im Aufrufertext des Bündnisses auf kritische Anregung von Selbstorganisationen von Diskriminierung Betroffener erweitert und muss wahrscheinlich auch im Lauf der weiteren Arbeit noch erweitert werden. Derzeitiger Stand (Februar 2020): *Die Herausforderungen, die sich u.a. in der Zunahme menschenverachtender Diskurse, offen rassistisch agierender Gruppen, der Akzeptanz von Antisemitismus, Antiziganismus, Rassismus, antimuslimischen Rassismus, Trans- und Homofeindlichkeit, Rechtspopulismus und Infragestellen von Emanzipation und Selbstbestimmtheit aller Menschen zeigen, verdeutlichen dies.*

Die Notwendigkeit der Wahrnehmung der vielfachen Ausschlussmechanismen und der Kontinuität ihrer Unsichtbarmachung als (Mit-)Voraussetzung ihrer Wirksamkeit kann bekräftigt werden durch die Reflexion zentraler didaktischer Aspekte der **historisch-politischen Bildung**: Multiperspektivität, fundierte Quellenkritik, eine Sensibilisierung für Zeitgeschichte**N**. Diese Aspekte hängen unweigerlich miteinander zusammen. Die Multiperspektivität als Anspruch der Reflexion möglichst aller relevanten Perspektiven auf einen Gegenstand, kann auch dazu beitragen, in hegemonialen Diskursen ausgeblendete oder unterrepräsentierte Perspektiven sichtbar zu machen. Eng damit verknüpft ist auch das Prinzip einer fundierten Quellenkritik, das gewissermaßen das Prinzip der Multiperspektivität auf Quellen anwendet und verdeutlicht, dass (historische) Dokumente, nicht „objektiv“ von historischen Ereignissen berichten, sondern immer eine Funktion und eine spezifische Sichtweise haben und entsprechender „Befragungen“ und Einordnung bedürfen. Aus der Sensibilisierung für Zeitgeschichte**N** (im Plural!) resultiert, dass historisches Lernen „in der Hauptsache dem Erwerb narrativer Kompetenz gleichkommt“ und die Idee narrativer Diversität verfolgt. Dies ist eine Anregung, die die Überwindung des „noch immer nationalstaatlich organisierten Geschichtsunterrichts“ anstrebt und diesem die Idee der „shared memories“ entgegensetzt. Diese Ausrichtung käme sowohl der Pluralität der Lernenden in Schulen der Gesellschaft in Deutschland als auch der aus der Perspektive des globalen Lernens anzustrebenden „reflektierten Weltbürgergemeinsschaft“ entgegen. (siehe hierzu: Michele Barricelli 2018: Diversität und Historisches Lernen, in APuZ 38-39/2018: Zeitgeschichte/n).

Darüber hinaus sind aus dem **Globalen Lernen** eine Reihe didaktischer Anregungen zu gewinnen. Zwar hat die politische Bildung Ansätze des globalen Lernens lange ignoriert, es besteht jedoch inzwischen die deutliche Forderungen, dass sich die politische Bildung der Themen globaler Weltinnenverhältnisse annehmen müsse – und damit eine Anerkennung, dass globales Lernen Teil politischer Bildung werden kann. Das bedeutet einerseits die „Aufgabe einer allein nationalstaatlichen Perspektive auf die Welt“ (Riß/Overwien, S. 210). Andererseits aber eben auch eine Thematisierung „der zunehmenden Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche und Fragen weltweiter Gerechtigkeit“ (ebenda). Diese Themen müssen Gegenstand kritischer Reflexionen und Diskussionen sein können und die Lernsubjekte dazu befähigen, entsprechende Zusammenhänge nachvollziehen, bewerten und beurteilen und sie zu politischem Handeln anregen zu können. Soziale Kompetenzen wie Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel gehören nach Riß und Overwien zu den Kernaufgaben politischer Bildung im Kontext des globalen Lernens, da sie ermöglichen, „das eigene Handeln in einem globalen Wirkungszusammenhang zu erkennen“. Konsens besteht darüber, dass es „um die Schaffung eines Bewusstseins über globale Interdependenzen“ gehen muss (Overwien 2019). Overwien beschreibt Globales Lernen vor allem als Thematisierung des Verhältnisses zwischen dem Globalen Norden und dem globalen Süden. In diesem Zusammenhang werden die Schüler_innen in Klassenzimmern des globalen Nordens insbesondere mit „Fragen globaler Gerechtigkeit“ adressiert und zu einem Perspektivwechsel animiert. Darüber hinaus kann sich Globales Lernen auch auf die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Global Goals) beziehen und die immense Bedeutung der Global Goals anerkennen, ohne dabei die innere Spannung des in Ziel acht formulierten dauerhaften Wirtschaftswachstums mit den anderen Zielen aus dem Blick zu verlieren. Außerdem sollte Globales Lernen Inhalte, Präsentationen und Methoden rassismuskritisch prüfen und kulturalisierende Zugänge entsprechend kritisch reflektieren. Historische Perspektiven und postkoloniale Auseinandersetzungen sollten Berücksichtigung finden. (Empfehlungen herausgearbeitet aus Overwien 2019: Globales Lernen und Rassismuskritik in: Hafenegger/Unkelbach/Widmaier (Hg): Rassismuskritische politische Bildung, S.195-204)

Quellen (in Reihenfolge ihrer Benennung im Text):

Wochenschau Verlag (Hg.) (2019): Demokratieförderung vs. politische Bildung?, Journal für politische Bildung 2/2019, Frankfurt

Gerhard Himmelmann (2017): Demokratie-Lernen in der Schule, Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts.

Jörg Maywald (2016): in: Lothar Krappmann/ Christian Petry (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) 2019: Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule, Berlin

Wolfgang Sander/Peter Steinbach (2014): Politische Bildung in Deutschland

Sabine Achour (2018): Die `gespaltene Gesellschaft` Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, APuZ 13-14/2018, Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin

Sandra Reitz (2017): Menschenrechtsbildung als Beitrag zu Empowerment und Solidarität, in: Sabine Achour/Thomas Gill (Hg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., S. 46-59

Manon Westphal (2018): Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, APuZ 13-14/2018, Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin

Anja Besand/Bernd Overwien/Peter Zorn (2019): Politische Bildung mit Gefühl, Schriftenreihe (Bd. 10299), Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin

Mark Terkessidis (2004): Die Banalität des Rassismus Migrant*innen zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld

Astrid Messerschmidt (2016): Politische Bildung, in: Paul Mecheril (Hg.) 2016: Handbuch Migrationspädagogik, Beltz, Weinheim, S. 418-432

Norbert Frei et. al. (2019): Zur Rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalsozialismus, Ullstein

Michele Barricelli (2018): Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, APuZ 38-39/2018, Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin

Karsten Riß/Bernd Overwien (2010): Globalisierung und politische Bildung. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.) Kritische politische Bildung, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. S. 205-216

Bernd Overwien (2019): Globales Lernen und Rassismuskritik in: Benno Hafener/Katharina Unkelbach/Benedikt Widmaier (Hg): Rassismuskritische politische Bildung: Theorien - Konzepte - Orientierungen (non-formale politische Bildung), Wochenschau Verlag, Frankfurt, S.195-204